

Hofer, Roger

Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2011, 149 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 759-762



Quellenangabe/ Reference:

Hofer, Roger: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2011, 149 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 759-762 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104093 - DOI: 10.25656/01:10409

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104093>

<https://doi.org/10.25656/01:10409>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2012

■ *Thementeil*

Rousseau 2012

■ *Allgemeiner Teil*

Profile der Studienwahlmotivation
bei Grundschullehramtsstudierenden

Biologismus, Rassismus, Leistung.
Zur „Integrations“-Debatte

Promotionen und Habilitationen in der
„Zeitschrift für Pädagogik“

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Rousseau 2012

<i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. Einleitung in den Thementeil	607
--	-----

<i>Andreas Brenner</i> Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik	611
--	-----

<i>Philippe Foray</i> Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik	625
---	-----

<i>Johannes Drerup</i> Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit	640
---	-----

<i>Alfred Schäfer</i> Figurationen des Pädagogischen und des Politischen. Rousseaus Kritik der sozialen Immanenz symbolischer Repräsentation	658
--	-----

<i>Sieglinde Joritz/Stefanie Kollmann</i> Pädagogisches Wissen in Bildern. Zum Bildprogramm der französischen Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“	676
---	-----

Allgemeiner Teil

<i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden	696
--	-----

<i>Selma Haupt</i> Biologismus, Rassismus, Leistung. Zur „Integrations“-Debatte	720
--	-----

Peter Kauder

Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen	734
--	-----

Besprechungen

Maja S. Maier

Matthias Trautmann/Beate Wischer: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung	757
---	-----

Roger Hofer

Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen	759
--	-----

Klaus Zierer

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht	762
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	766
-------------------------------------	-----

Impressum	U 3
-----------------	-----

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags,
Weinheim, bei.

Table of Contents

Topic: Rousseau 2012

<i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. An introduction	607
---	-----

<i>Andreas Brenner</i> The Reversal of the Inverted World of Ethics. Rousseau's contribution to implicit ethics	611
---	-----

<i>Philippe Foray</i> Rousseau: Education In-Between Nature and Politics	625
---	-----

<i>Johannes Drerup</i> Rousseau's Structured Paternalism and the Idea of Well-Organized Liberty	640
--	-----

<i>Alfred Schäfer</i> Figurations of the Pedagogical and of the Political. Rousseau's critique of the social immanence of symbolic representation	658
---	-----

<i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pedagogical Knowledge in Pictures. On the pictorial program of the 18 th -century French editions of Rousseau's <i>Émile</i>	676
---	-----

Contributions

<i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Motivation Profiles in the Selection of Courses of Study among Students Training to Become Elementary School Teachers	696
--	-----

<i>Selma Haupt</i> Biologism, Racism, Performance. On the debate on "integration"	720
--	-----

<i>Peter Kauder</i> The issue of the doctoral theses and habilitations registered with the "Zeitschrift für Pädagogik"	734
--	-----

Book Reviews 757

New Books 766

Impressum U3

die Autoren für das Format eines Lehrbuchs entschieden haben, bei dem ja nicht explizit auf Theorieentwicklung und Positionierung gezielt wird.

Kritisch anzumerken ist, dass einige Aspekte, die die Autoren am aktuellen Heterogenitätsdiskurs kritisieren, sich an anderen Stellen wieder einzuschleichen scheinen: So stellt sich beispielsweise die Frage, ob die in den PISA-Studien nachgewiesene Bildungsungleichheit (v.a. bezogen auf den sozial-ökonomischen Status und die Migrationsgeschichte der Herkunftsfamilien) nicht vermuten lässt, dass Lehrkräfte bei Lerndiagnosen und Bildungsempfehlungen eine (zu) hohe Aufmerksamkeit für soziale Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Herkunft, Ethnizität aufbringen, und dadurch erst Benachteiligungen hervorbringen (wie die Studien zu institutioneller Diskriminierung von Gomolla und Radtke anschaulich machen) – und gerade nicht, wie im Heterogenitätsdiskurs behauptet wird, eine zu geringe. Weiter stellt sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die Frage, inwiefern der Heterogenitätsdiskurs samt seiner reformorientierten Forderungen tatsächlich dazu beiträgt, Chancengleichheit herzustellen oder möglicherweise auch dazu führt, Leistungsunterschiede durch den Rückgriff auf die dem Diskurs immanenten Gruppenkonstruktionen nachträglich zu legitimieren. Zudem verwundert ein wenig, dass die Autoren vor dem Hintergrund einer sich seit den 1980er Jahren verschärfenden Krise der Arbeitsgesellschaft, dem Rückbau der sozialstaatlichen Sicherungssysteme sowie den demografischen Verschiebungen in der Bevölkerungsstruktur, die Selektionsfunktion von Schule nach wie vor als Notwendigkeit betrachten und sie nicht aus einer genuin pädagogischen Perspektive grundsätzlich in Frage stellen. Welche gesellschaftliche Funktion der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs als solcher in dieser Konstellation erhält, wäre eine weitere spannende Anschlussfrage.

Als Lehrbuch verfasst, bieten die Autoren jedoch den Studierenden, denen einzelne inhaltliche Aspekte bereits geläufig sind, nicht nur ein äußerst breites Spektrum an Ansätzen zur Auseinandersetzung, sie erhöhen durch die Verknüpfung der unterschiedlichen Pers-

pektiven auf den Gegenstand nach und nach die Komplexität der Thematik, was didaktisch durchaus überzeugt – auch wenn manches Detail verzichtbar sein mag. Die bei den Studierenden entstehende Verunsicherung, die sich als Desillusionierungserfahrung bzgl. idealisierender Wirkungserwartungen der reformpädagogischen Versprechen äußert, lässt sich innerhalb einer Lehrveranstaltung sehr gut zur Entwicklung kritischer Reflexionsfähigkeit nutzen.

Maja S. Maier, Pädagogische Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziologie, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Deutschland
E-Mail: maja.s.maier@ph-freiburg.de

Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2011, 149 S., EUR 29,90.

Die „Frage des Wissens als Problem aufrufen“ so lautet der gemeinsame Bezugspunkt der fünf in diesem Band versammelten Aufsätze. Gefragt wird dabei weniger, welches Wissen vermittelt werden soll, sondern in den Blick rücken die „Bedingungen und Möglichkeiten der Vermittlung, die selbst problematisch werden“, primär im Hinblick auf den Zusammenhang von *Wissen und Macht*. Weil Fragen nach der Geltung des Wissens untrennbar mit Fragen nach dessen sozialer Durchsetzung verknüpft seien, müssten Prozesse der Wissensvermittlung vermehrt als soziale Auseinandersetzung thematisiert werden. Im Brennpunkt der fünf Aufsätze steht damit die *normative* Frage nach der „Haltung der Akzeptanz zum Wissen“.

Die fünf Beiträge bearbeiten innerhalb dieses Bezugsrahmes allerdings recht heterogene Fragen. Trotzdem lassen sich zwei thematische Schwerpunkte ausmachen: Kampf um das Wissen einerseits (Beiträge von Andreas Hetzel, Gert Biesta und Rainer Winter), neue Aneignungsbedingungen in der Wissensvermittlung andererseits (Beiträge von Thomas Höhne und Alfred Schäfer & Christiane Thompson).

Die Aufsätze der ersten Gruppe argumentieren mit einer bestimmten Grundfigur: Auf dem Hintergrund der Frage, wie Wissen Macht erlangt und sich im gesellschaftlich-kulturellen Feld durchzusetzen vermag, wird jeweils die Hegemonie eines bestimmten Wissens eingeklagt und mit einem „Gegenwissen“ konfrontiert, das dessen Machtanspruch in Frage stellt. Damit wird von den drei Autoren angesichts widerstreitender sozialer Interessen und Verwendungskontexte der lediglich relative Gültigkeitsanspruch des hegemonialen Wissens angemahnt.

Andreas Hetzels Beitrag „Zwischen guten Gründen und bloßen Meinungen. Konflikte um das Wissen in der klassischen Antike“ stellt die Auseinandersetzung zwischen platonischer Philosophie und sophistischer Rhetorik dar. Während für Erstere Wissen als Fähigkeit gilt, über einen Rekurs auf überzeitliche Prinzipien allgemeingültige, wahre Antworten auf die Frage, was etwas jeweils ist, zu geben, verzichtet rhetorisches Wissen auf ein Überschreiten der konkreten Situation und ist darauf angelegt, im sozialen Kontext gewünschte Wirkungen zu entfalten. Daher ist es von der Person, nicht von Gründen abhängig und somit interessens- und standpunktgebunden.

Gert Biesta legt unter dem Titel „Welches Wissen ist am meisten wert? Zur Veränderung des öffentlichen Status von Wissenschaft und Wissen im Feld der Erziehung“ dar, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten mit der „Ranglistenindustrie“, dem „Schuleffektivitätsdiskurs“ und der „evidenzbasierten Praxis“ von Bildung und Unterricht ein machtvolleres Wissen über Erziehung etabliert habe, das insofern einen veränderten sozialpolitischen Status beanspruche, als es im Begriffe sei, „Beratungs- und Entscheidungsprozesse zu ersetzen“. Mit Rekurs auf Bruno Latours Analysen zur modernen Wissenschaft und Technik hält Biesta fest, dass die Dominanz dieser Form erziehungswissenschaftlichen Wissens sich nicht einer genuin epistemologischen Qualität, sondern bestimmten sozialer Netzwerkpraktiken, die sich machtvoll inszenierten, verdanke. Es sei daher nicht per se höherwertig als andere Formen des Wissens. Biesta fordert, mit De-wey den Zusammenhang von Wissen, Wahr-

heit, Macht und Urteil umfassender in den Blick zu nehmen und die Verankerung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Weltverhältnissen anzuerkennen.

Rainer Winters Beitrag „Der Kampf um das Wissen. Cultural Studies und die Auseinandersetzungen der Gegenwart“ fokussiert im Anschluss an die Machtanalysen von Michel Foucault und John Fiske auf den Gegensatz von hegemonialen Wissensansprüchen und subjektiven Aneignungsprozessen in marginalisierten Gruppen, wobei von den Betroffenen ein „populäres Wissen“ (ebd., S. 139) als Gegenmacht aufgebaut wird. Die Aneignung populären Wissens erfolgt im Zeichen der eigenen Identitätsbildung im sozialen Handlungsfeld. Es ist heterogen, situativ, stützt sich auf Fiktionen und entzieht sich in seiner Rhetorik jeder Unterscheidung von Wahrheit und Meinung, die gerade den hegemonialen Vermittlungsprozess strukturiert und legitimiert.

Die drei Beiträge zur Kritik hegemonialen Wissens bewegen sich mehrheitlich auf einer *analytisch-deskriptiven* Ebene, indem sie an drei Themenfeldern die Kernthese illustrieren, dass sich epistemologische und politische Wissenskriterien nicht klar trennen lassen, der wissenschaftlich-rationale Diskurs also selbst als eine hegemoniale Strategie im politisch-kulturellen Feld zu verstehen sei. Leider fehlt die explizite Reflexion auf *systematische* Probleme einer solchen machtkritischen Position. Beispielsweise, dass sich die machtheoretische Kritik ihrerseits im Rahmen einer rationalen Argumentation artikulieren muss. Das zeigt sich am performativen Selbstwiderspruch in den Arbeiten von Hetzel und Winter, die – mit den Mitteln des wissenschaftlichen Diskurses – für ein rhetorisches bzw. populäres Wissen plädieren, welches wissenschaftliches Wissen als hegemonial in Frage stellt. Ebenso wäre es wichtig, die theoretischen Konsequenzen einer Umdeutung von rationalen Kriterien des wissenschaftlichen Diskurses in soziale oder rhetorische Machtstrategien eingehender zu thematisieren. Dass es keinen herrschafts- bzw. machtfreien Wissensdiskurs geben kann, bedeutet ja nicht zwingend, dass alle Wissensdiskurse *gleichwertig* werden, denn wenn alle Urteile – sofern ihnen

ausschließlich der Status sozialer oder politischer Interessen zukäme – *dieselbe* bindende Kraft hätten, gäbe es keine „vernünftigeren“ Urteile mehr, was aber die machtkritische Position selbst uninteressant machte, da sie sich in ihrem Anspruch nicht mehr von ihrem Gegenteil unterscheiden würde.

Die andere Gruppe von Aufsätzen beleuchtet neue Probleme der Wissensvermittlung, indem sie auf das „Konfliktfeld“ (ebd., S. 28) der Aneignungsbedingungen aufmerksam macht, und zwar einerseits in einer historischen Analysen von Dispositiven der Wissensvermittlung, andererseits in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In den zwei entsprechenden Aufsätzen eröffnen sich dem Leser sehr interessante, vor allem im pädagogisch-didaktischen Diskurs selten reflektierte Zusammenhänge.

Thomas Höhne untersucht im Beitrag „Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen“ Veränderungen in den Dispositiven der Wissensvermittlung. Im Wissensdispositiv, das vom 17.–20. Jahrhundert vorherrschend gewesen sei, habe Wissen im Rahmen des Modernisierungsprozesses den zentralen Modus der Steuerung des gesellschaftlichen Fortschritts dargestellt. Vermittlung und Aneignung seien dabei eng aufeinander bezogen gewesen, weil nur durch deren differenzierte Abstimmung die Rationalisierung und Optimierung der Bildung eines breiten Adressatenkreises habe gesichert werden können. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts zeichne sich ein grundlegendes Legitimationsproblem von Lern- und Vermittlungswissen ab, das durch zahlreiche Faktoren des gesellschaftlichen Wandels bedingt sei. Das führe zur Konstitution eines neuen „(neo)liberalen Vermittlungsdispositivs“ (ebd., S. 118), in dem Vermittlung und Aneignung entkoppelt seien. Statt Wissen bilde nun das formale Lernen den zentralen Modus der Steuerung des gesellschaftlichen Fortschritts, während das Wissen funktional werde in Bezug zu den gesellschaftlich notwendigen Kompetenzen. Die Individualisierung und Flexibilisierung des Wissenserwerbs führe zu veränderten Macht- und Subjektivierungspraktiken (Outputsteuerung, Selbstmanagement), was neue Zumutbarkeiten für

die Lernenden einschließe (entgrenztes Lernen).

Alfred Schäfer und Christiane Thompson fokussieren in ihrem einleitenden Beitrag „Wissen – Eine Einleitung“ auf die traditionelle schulische Wissensvermittlung als eines künstlichen Bereichs, dessen Abgrenzung vom alltäglichen Leben sich mit der spezifischen Rolle des wissenschaftlichen Wissens in der Moderne begründen lasse. Die Verselbständigung und Ausdifferenzierung des Wissenssystems habe die strikte Trennung von Geltung und Verwendung etabliert, die in der traditionellen schulischen Wissensvermittlung ihre Entsprechung finde (Allgemeinbildung statt Brauchbarkeit für das Leben). Die traditionelle Wissensvermittlung verpflichte die Schülerinnen und Schüler auf die Autorität des wissenschaftlichen Wissens, wobei die zentrale pädagogische Herausforderung darin bestehe, die Schülerinnen und Schüler zu einer freien Anerkennung des vermittelten Wissens zu bewegen. Gemäß Schäfer und Thompson ist der pädagogische Traum, der darin bestehe, dass ein guter Unterricht „zu einer zwanglosen und einsichtigen Akzeptanz der Hegemonie des vermittelten Wissens im Verhältnis zu lebensweltlichen Wissensbeständen der Schüler“ (ebd., S. 18) führe, zunehmend ausgeträumt, weil einerseits die Schülerinnen und Schüler Widerstand anmeldeten und den hegemonialen Anspruch wissenschaftlichen Wissens als Zwangsverhältnis zurückwiesen. Andererseits führe aber auch der generelle Autoritätsverlust des wissenschaftlichen Wissens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer zunehmenden Instrumentalisierung und Funktionalisierung des Wissens. Für die Relativierung des Vertrauens in die Autorität einer wissenschaftsgestützten Wissensvermittlung gebe es deutliche Anzeichen, wobei Schäfer und Thompson auf die Beiträge von Höhne zum unternehmerischen Selbst und von Winter zur Bildungsrelevanz alltäglicher Wissensstrategien gegenüber hegemonialen Rationalisierungsmodellen verweisen. In der pädagogischen Reflexion müsse es daher vermehrt darum gehen, „soziale Anerkennungsprozesse und Machtverhältnisse“ (ebd., S. 28) zu untersuchen.

Der These, dass eine zentrale pädagogisch-didaktische Herausforderung in der *Normativität* schulischer Wissensbildungsprozesse liegt, ist zwar leicht zuzustimmen, allerdings wird das systematische Feld dieser Normativität gerade im Hinblick auf den Wissensbegriff wenig differenziert und problematisiert. So gerät beispielsweise der kritisch-innovative Aspekt des Wissens als zentraler Motor des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, auf den Schäfer und Thompson anfangs hinweisen, zunehmend aus dem Blick. Wissen wird ausschließlich statisch und in seiner Tradierungsfunktion betrachtet, denn nur so kann seine Veränderbarkeit als Schwäche ausgelegt werden. Dass Wissen aber, weil es aufgrund seiner dynamischen Struktur über sich selbst hinausweist und permanente Veränderung einfordert, die Grundlage von Kritik darstellt, wird in Bezug auf die neuen Aneignungsprobleme nicht reflektiert. Bedenken sind ebenso anzumelden, wenn Schäfer und Thompson mit Winter u.a. einen kreativen Umgang mit hegemonialen Wissenszumutungen und eine „Selbstbildung“ der Lernenden propagieren, die „nicht mehr an ein wissenschaftlich produziertes Wissen und dessen Rationalität gebunden“ (ebd., S. 26) sind, sondern „vielmehr die *Haltung* des Individuums zu welchem Wissen auch immer“ (ebd.) betonen. Selbstbildung beschränkt sich damit auf die Artikulation der eigenen Position und bewegt sich auf der Ebene des Glaubens, das auf die Person, nicht auf Gründe rekurriert. Kritik verharrt so in der Differenz „gefällt mir/gefällt mir nicht“ und vermag nicht, den eigenen Standpunkt zu dezentrieren. Zu fragen wäre daher grundsätzlich, ob die Aneignung von Wissen im Rahmen sozialer Anerkennungs- und Machtprozesse ohne einen wissenschaftsgestützten Wissensbegriff, der die Grundlage von rationaler Kritik bildet, aus pädagogischer Sicht zu wünschen ist. Dazu müsste der systematische Zusammenhang von Wissen, Kritik und Bildung eingehender reflektiert werden. Gerade unter dem Gesichtspunkt, dass Wissensvermittlung ein normativer Prozess sozialer Aushandlung ist, geht es darum zu entscheiden, welches Wissen für Bildung relevant ist. Das ist eine anspruchsvolle normative Aufgabe, auf welche der Band von Schäfer und Thomp-

son auf verdienstvolle Weise aufmerksam macht.

Roger Hofer, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Beckenhofstrasse 35, 8006 Zürich, Schweiz
E-Mail: roger.hofer@ife.uzh.ch

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Ditzingen: Reclam 2011, 190 S., EUR 5,00.

Wer Andreas Gruschka kennt, weiß um seine Fähigkeit, Probleme auf den Punkt zu bringen. Allein deshalb weckt sein neues Buch Interesse. Aus inhaltlicher Sicht ist sein Anliegen ebenso interessant: Es ist ein Plädoyer für guten Unterricht, das eben nicht dem dominierenden „technokratischen Reformdiskurs“ folgt, sondern beabsichtigt, mithilfe eines erziehenden Unterrichts die damit verbundene „pädagogische Verantwortung und Aufgabe endlich wiederzugewinnen“. Leider wird an keiner Stelle des Buches darauf eingegangen, an wen es sich richtet. Dies macht den Bewertungsmaßstab für die vorliegende Rezension schwierig. Abhilfe schafft ein Blick auf den Aufbau des Buches: Im ersten Teil setzt sich Gruschka mit der gegenwärtigen Reform der Schule aus dem Blickwinkel des pädagogischen Anspruches an Schule und Unterricht auseinander. Darauf aufbauend beschäftigt er sich im zweiten Teil mit Einzeluntersuchungen über Probleme im Zusammenhang der Reform der Bildung, der Didaktik und der Erziehung, bevor er im letzten Teil einen Neuansatz entwickelt, der sich auf die Formel „Verstehen lehren“ bringen lässt. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass sich Gruschka in erster Linie an die scientific community richtet, um auf Defizite und Verkürzungen hinzuweisen und gleichzeitig eine Zukunftsperspektive zu entwerfen. An diesem Anspruch also wird das Buch hier gemessen.

Im ersten Teil behandelt Gruschka das „Reformgewitter“, das über Schule und Unterricht hereingebrochen ist. Nicht überraschend werden PISA und TIMSS an dieser Stelle als Paradebeispiele für einen ökonomisch moti-